

Longobucco, Hernán José; Ponce De León, María Aldana

Sociología política de la educación: Políticas educativas, Gestión Institucional y el escenario de la educación como derecho

VII Jornadas de Sociología de la UNLP

5 al 7 de diciembre de 2012

CITA SUGERIDA:

Longobucco, H. J.; Ponce De León, M. A. (2012) Sociología política de la educación: Políticas educativas, Gestión Institucional y el escenario de la educación como derecho [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2049/ev.2049.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

VII Jornadas de Sociología –UNLP

Mesa 33: Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y el escenario de la educación como derecho

Autores: Hernán J. Longobucco y M. Aldana Ponce de León

Mail: herjol76@gmail.com; maponcedeleon@gmail.com

Pertenencia Institucional DGCyE/UNLP

“Políticas de Inclusión y dirección escolar en la provincia de Buenos Aires. La experiencia de los directivos de escuelas secundarias”

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia fue construida a partir de una investigación realizada en el marco de la Dirección de Prospectiva en Investigación Educativa de la DGCyE en la que trabajamos los autores en el año 2011¹ denominada “Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables”². Se presenta en esta oportunidad el análisis de las entrevistas realizadas a los directores de las escuelas secundarias seleccionadas para el trabajo de campo. La investigación se propuso estudiar un conjunto de escuelas primarias y secundarias que reciben a alumnos que provienen de sectores sociales en condiciones desfavorables y que muestran un mejoramiento de sus indicadores estadísticos en los últimos años.

La pregunta central que orientó la investigación fue qué sucedía en este conjunto de escuelas que, en apariencia, conseguían superar la mera reproducción de condiciones sociales desventajosas para niños, niñas y jóvenes. Esa pregunta cobró precisión a lo largo del estudio y quedó planteada en términos de las características de las experiencias escolares inclusivas.

La información disponible indica un mejoramiento de las tasas de promoción efectiva³ para la educación secundaria, lo que revelaría una capacidad del nivel para incrementar la retención y ofrecer mayores garantías de acceso, permanencia y egreso, frente a las consecuencias de la crisis de

¹ El equipo de la Dirección estaba conformado además por el Director Martín Legarralde y los investigadores Fernanda Volonté, Sergio Chamorro, Antonella Tomasi, Catalina Caminos Lagorio y Norma Hesel.

² Véase: Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010) *Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables*. Dirección General de Cultura y Educación.

³ Para los tres primeros años de la educación secundaria (ciclo que se denominaba Educación Secundaria Básica y que actualmente comprende el ciclo básico de la educación secundaria), la tasa de promoción efectiva pasó del 87,4 en 2002/2003 al 78,8 en 2005/2006. Desde ese año se incrementó al 80,1 en 2010/2011. Tendencia muy similar se observa en los valores de la tasa de promoción efectiva para el ciclo superior (81,3 en 2002/2003, desciende a 72,6 en 2005/2006 y presenta recuperación en 2010/2011 llegando al 78,6). No es menor destacar que en el transcurso de estos años, concretamente a partir del 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional y 2007, con la sanción de la Ley de Educación Provincial, se amplían los años de escolaridad obligatoria y en este último lustro específicamente se ha venido trabajando en la implementación de la secundaria de 6 años. Con lo cual, si bien aún no se han recuperado los valores de principios de la década pasada, sostener la tendencia que se observa en los indicadores con una matrícula en ascenso da cuenta al menos, del trabajo que en muchas instituciones se está realizando para revertir el sentido excluyente que tradicionalmente venía asociado a la escuela secundaria.

comienzos de la década pasada. Sin embargo, esos datos no indican las características y dinámica de escolarización que se pone en juego en el tránsito de los jóvenes por la escuela secundaria.

En esta ponencia se presenta el punto de vista de un actor clave de la institución educativa: el director. En el contexto de conformación de la escuela secundaria de 6 años, con la extensión de la obligatoriedad indicada por la Ley de Educación Provincial del año 2007, los directores asumieron un conjunto de responsabilidades estratégicas. Los entrevistados para esta investigación atravesaban una experiencia escolar signada por varias transiciones. Por una parte, la mencionada conformación de la escuela secundaria de 6 años estuvo representada de distintas formas en los casos estudiados. Por otra parte, la extensión de la obligatoriedad se presenta como una transición –ya tematizada en otras investigaciones⁴– entre un mandato selectivo de la histórica escuela secundaria hacia un mandato incluyente y de ampliación de derechos. Además, es posible reconocer en los casos estudiados una transición más sutil entre el pasado reciente de las escuelas y sus entornos sociales marcados por profundas carencias y presente en el que se recupera la centralidad de la acción pedagógica de la escuela.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

Para esta selección se han considerado, en primer lugar, una serie de indicadores estadísticos⁵ que intentan reconstruir parte de las trayectorias escolares de los alumnos del nivel secundario. Se complementó con la información cualitativa que ofrecieron distintos informantes claves ya que los indicadores son sólo aproximativos y no alcanzan para comprender y explicar la diversidad de situaciones que se producen dentro del sistema educativo provincial. En la investigación se trabajó con escuelas de gestión estatal, de nivel secundario común. La selección de escuelas se elaboró de acuerdo con el siguiente criterio: se seleccionaron escuelas que, atendiendo a población en condiciones de vida desfavorables, producen trayectorias escolares inclusivas.

El criterio de selección se apoya en la hipótesis de que las trayectorias escolares inclusivas indican que se está cumpliendo con la garantía del acceso, permanencia y egreso de los alumnos en el

⁴ Véase: Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2011) *Jornada de intercambio entre investigadores: “Condiciones de producción de experiencias escolares e inclusión en la escuela secundaria”*. Dirección Provincial de Planeamiento. Dirección General de Cultura y Educación.

⁵ La elección de los indicadores no es solamente una tarea técnica, sino que refleja también un marco político. Existen distintas formas de organización de los indicadores, según el Laboratorio de Estadística de la Red Federal de Información Educativa, DINIECE Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Las dimensiones que estructuran indicadores se pueden agrupar en: (i) contexto demográfico y socioeconómico, (ii) recursos, (iii) proceso, (iv) resultados e impacto. La selección se centró en el grupo de indicadores que dan cuenta del área temática definida como “proceso”, ya que dentro de esta perspectiva, cobra relevancia la consideración de las variables que intentan describir la trayectoria de los alumnos en el proceso de escolarización, a partir de indicadores de acceso y flujo dentro de la estructura del sistema. Aquí se contemplan situaciones como la repitencia, el abandono, el atraso escolar, la progresión en los estudios; en suma, el modo en que funcionan los procesos educativos.

sistema educativo. Por ello, puede resultar productivo analizar las escuelas en las que tienen lugar este tipo de trayectorias. Esta hipótesis pone en juego un modo de comprender el derecho a la educación como garantía de acceso, permanencia y egreso con aprendizaje. La noción de trayectoria escolar inclusiva supone la realización de dichas garantías. Por su parte, resulta indispensable saber qué condiciones de escolarización se proponen a los alumnos durante esta permanencia en el sistema educativo.

La pregunta central es, entonces, qué hacen las escuelas⁶ que, frente a condiciones sociales desfavorables, logran ofrecer garantías crecientes de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, intentando una aproximación al modo en que la “cultura escolar” de las instituciones educativas seleccionadas opera en tanto configura una trama de condiciones de producción y procesos de significación de las experiencias escolares⁷.

La experiencia escolar de los directores es el producto de la articulación de distintas lógicas que organizan los sentidos asignados al mundo escolar. Las entrevistas que se analizan en este apartado permiten reconocer algunas de estas lógicas. Posiblemente existan otras, cuya mención haya sido atenuada en el contexto de las entrevistas, pero que para los directores resulte determinante de su experiencia. En este caso, se analizan aquellas lógicas que refieren al modo en que se organizan los sentidos que se producen y circulan sobre la vida en la escuela. Por eso, una hipótesis de trabajo que habrá que explorar en próximas etapas de la investigación, indica que estas lógicas podrían estar presentes también en la experiencia de otros actores escolares como profesores y estudiantes.

La lógica de la presencia

En este apartado se describe cómo se configura una *lógica de la presencia*, tanto de adultos como de jóvenes que habitan el espacio escolar. Contiene referencias al tiempo escolar cotidiano (la duración

⁶ Expresado de este modo, podría dar la impresión de que la investigación se apoya en una reificación de la escuela, como si se tratara de un actor en sí mismo y no de una institución habitada por múltiples actores. Esta pregunta debiera traducirse en una interrogación sobre la “cultura escolar”. No se trataría entonces de “*qué hacen las escuelas*”, sino de “*qué se hace en ellas y qué significa, para maestros, profesores, alumnos, directores y padres eso que se hace*”.

⁷ Como referencia de la población que asiste a cada escuela, se tomó en cuenta el Índice de Vulnerabilidad Social georreferenciada (IVSg) producido por la Dirección de Información y Estadística (DGCyE). Dicho índice permitió agrupar a todas las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia en rangos que iban desde las condiciones de vida más desfavorables a las más aventajadas, dentro de los hogares censados en la zona de cada escuela. Se seleccionaron los grupos de escuelas ubicadas en fracciones censales que contaban con los índices más críticos.

En segundo lugar, se analizaron series históricas de la tasa de abandono interanual. Se reunió a las escuelas en tres agrupamientos: las que habían incrementado su tasa de abandono interanual, las que lo habían mantenido estable y las que habían disminuido esa tasa. Eso permitió seleccionar aquellas escuelas que habían logrado mejorar su indicador en los últimos años.

Dentro del grupo de escuelas resultantes (es decir, aquellas con un IVSg elevado pero que habían mejorado su tasa de abandono), se identificaron las escuelas que contaban con una matrícula cercana a la media provincial (se descartaron las escuelas muy pequeñas y muy grandes) y se seleccionaron las que contaban con Planes de Mejora Institucional en funcionamiento.

y el ritmo de la jornada escolar, la organización de las clases durante la semana, el régimen de asistencia a lo largo del año escolar). Por otro lado, presenta referencias sobre la construcción del lugar escolar, en tanto delimitación de la escuela, su relación con el entorno, su situación física. La determinación de las “fronteras” de la escuela permite también definir quiénes están dentro y quiénes fuera, a quiénes se cuenta como miembros de la institución y quiénes están en sus “bordes”. Incluye consideraciones sobre la trayectoria profesional de los directivos, entramada con la historia institucional y las miradas construidas sobre las trayectorias escolares de los alumnos.

Los relatos analizados no describen una temporalidad lineal y progresiva, sino que incluyen énfasis en determinados acontecimientos, designados como marcas en el devenir de la institución. El tiempo vital de los alumnos se yuxtapone con el tiempo de la institución y el tiempo del entrevistado. Entonces la mirada sobre las trayectorias escolares permite conceptualizar un elemento de esta lógica que pone en relación la temporalidad de los alumnos con las expectativas normativas del sistema.

La lógica de la presencia organiza sistemas de significación y valoración del tiempo y sistemas de relación entre distintas “espacialidades”. Por este motivo, supone también dar cuenta de cómo los directivos dimensionan y construyen relaciones entre el espacio escolar, el contextual y el social⁸. El espacio escolar, su integración o fragmentación, los significados de cada ámbito (lo prohibido y lo permitido en cada uno de estos), la correspondencia de sus dimensiones para alojar a todos dibujan los límites en relación con el espacio contextual. Éste último puede ser fuente de peligros (inseguridad, violencia) pero también productor de reconocimiento o estigmatización (la imagen que los vecinos construyen sobre la escuela). A su vez, el espacio escolar entra en relación con el espacio social. Los grupos sociales que acceden a la escuela son valorados e interpretados por el espacio contextual, como parte de la imagen sobre la institución educativa, que organiza el sistema de relaciones diferenciales entre grupos sociales.

La trama compleja entre tiempo y espacios es resultado de diferentes procesos de significación. En las entrevistas los directivos refieren a un conjunto de representaciones e imágenes sobre la escuela en la que desarrollan su tarea directiva. Este conocimiento socialmente elaborado incluye estereotipos, opiniones, creencias y normas que se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas. Las representaciones sobre los objetos sociales instituyen límites y posibilidades de formas de acción de los sujetos en su entorno social.

⁸ “El espacio social se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas, como Estados Unidos, Japón o Francia, son sin duda los más eficientes, el capital económico y el capital cultural. De lo que resulta que los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados.” BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama (página 18).

De esta manera, el tiempo, el espacio escolar y su entorno son leídos, valorados, seleccionados o ignorados. Y suponen una lógica que habilita algunos interrogantes: ¿se debe estar presente en la escuela y pasar tiempo en ella para poder aprender?, ¿qué pasa cuando la presencia no deja una experiencia escolar significativa?, ¿cómo es valorada en los adultos de la escuela? Las intersecciones entre tiempo y espacio dan lugar a apreciaciones acerca de la continuidad y extensión del vínculo con la escuela.

El análisis de un segmento de las trayectorias profesionales de los directivos resulta la primera referencia para poder dar cuenta de esta lógica. Como proceso de construcción y reconstrucción en el tiempo, la trayectoria social se va conformando a partir de una multiplicidad de componentes de diferentes momentos de la vida: el origen familiar, los proyectos personales, los deseos con vistas al futuro, la formación pasada y presente, la actividad profesional presente, pero también el espacio físico y social en el que cada director está inserto que se recrea en el curso de esos acontecimientos.

Considerando sólo un segmento de esta trayectoria es posible distinguir un grupo de directores que está cumpliendo alguna función desde la fundación de la escuela y un segundo grupo integrado por directivos que han llegado recientemente a la escuela (porque éstas son relativamente nuevas, generalmente las ex ESB, o porque han tomado posesión del cargo en los últimos años).

Dentro del primer grupo se reflejan distintas situaciones en las cuales los directivos han participado: relevamientos de los intereses de las familias, convocatorias a la comunidad a trabajar conjuntamente en los primeros ladrillos, organización y acompañamiento en las demandas de los habitantes del barrio a las autoridades provinciales o municipales y proyectos personales asociados a la creación de alguna escuela.

La tarea de construcción de legitimidad de estas escuelas secundarias, siendo instituciones relativamente nuevas en comunidades caracterizadas como vulnerables, está en diferentes estados de avance. En aquellas escuelas con “directores fundacionales” las imágenes y representaciones que operan como contenido de lo legítimo tienen mayor grado de consolidación, en cambio en las escuelas con “directores noveles” atraviesan procesos de conformación.

La noción de “trayectoria escolar” permite conceptualizar un elemento de la presencia que pone en relación la temporalidad de los alumnos con las expectativas normativas del sistema. La formulación del Régimen Académico (Res. 587/11) permite explicitar estas expectativas normativas con un sentido político y pedagógico: *“El Régimen Académico introduce concepciones sobre la trayectoria escolar de los estudiantes que interpelan a las instituciones educativas traccionando hacia la inclusión con aprendizaje”*⁹.

⁹ Dirección General de Cultura y Educación (2011) *El Régimen Académico para la Educación Secundaria*. Documento para la Primera Jornada Institucional 2011.

A propósito de esta intención surgen interrogantes sobre las imágenes de los actores cristalizadas con el paso del tiempo en las instituciones educativas, ¿modificarán representaciones relacionadas a la presencia de los alumnos en el espacio escolar?, ¿generarán alternativas pedagógicas para aquellas alumnas y aquellos alumnos que no pueden asistir regularmente a la escuela?:

“Yo veo que es una gran contradicción. Si atendemos mucho al emergente no podemos atender a aquellos que son brillantes o están bien contenidos para seguir una carrera universitaria y te dicen ‘yo quiero estudiar ingeniería’ y uno sabe que las limitaciones con las que estudio acá es muy difícil. Muchísimos chicos te dicen: ‘quiero estudiar medicina’. No conozco una, o creo que conozco una, en veinticuatro años de la escuela que está en medicina en quinto año por recibirse pero después es muy difícil”. [¿A qué nombra emergente?] “A los que tienen problemas sociales que ahora se los incluye más en la escuela. Nosotros tenemos muchos de esos chicos, en el recreo, motivas en clase aunque no traigan la carpeta pero tenés treinta chicos que te la pasas prácticamente veinte minutos motivando” (Director de Escuela D).

La conexión entre la trayectoria recorrida y el futuro previsible para los alumnos funciona como una clave para su agrupamiento y clasificación:

“Nosotros tenemos muchos de esos chicos [los ‘emergentes’], motivás en clase aunque no traigan la carpeta pero tenés treinta chicos que te la pasás prácticamente veinte minutos motivando, explicando vocabulario porque no tienen vocabulario, explicándoles palabras, no puede leer un texto comprendiéndolo. La base de la primaria es muy baja. Entonces dedicás todo el tiempo a ese y no le dedicas al otro que viene más preparado. Nosotros tenemos una gran diferencia” (Director de Escuela D).

El uso clasificatorio de las trayectorias tiene su correlato con la historia del nivel de educación secundaria. El imperativo de la inclusión es compensado por procesos de clasificación que ya no funcionan “naturalmente”.

“En el secundario tradicional se producía una selección por los conocimientos de los chicos, hoy en día no es así. Es muy difícil que el chico internamente en eso haga una selección natural, quienes estén más capacitados para seguir la universidad, aprovechar los conocimientos que tienen, si los profesores no pueden terminar el programa porque falta esto, falta el otro. No hay baños. Hace dos años que estamos reclamando que lo arreglen. O sea, un montón de temas colaterales que hacen que la escuela no se desarrolle normalmente, entonces uno atiende más a los chicos con problemas y se desatiende a los que naturalmente vienen a estudiar” (Director de Escuela D).

Este es un punto de articulación entre las trayectorias y las experiencias escolares. Si las trayectorias son empleadas por los directores (y presumiblemente por otros actores escolares) como principios clasificatorios de los alumnos, es posible que su experiencia escolar se vea marcada por esta “portación” de una trayectoria.

Una consecuencia de esta articulación es que no hay modo de desandar una trayectoria escolar. Dada la configuración del sistema educativo, es muy difícil dejar de ser un alumno con sobre-edad o con antecedentes de repitencia¹⁰. Si esos antecedentes –bajo la forma de una “trayectoria escolar no

¹⁰ Sobre este punto caben dos observaciones: por una parte, el Relevamiento de Alumnos con Escolaridad en Riesgo indica que las mayores probabilidades de interrupción de la escolaridad recaen en el grupo de alumnos con sobre-edad (condición que en gran medida se debe a antecedentes de repitencia). Por otra parte, uno de los modos de “dejar de ser” repitente o alumno con sobre-edad es abandonar la escuela secundaria común y pasar a una escuela de educación de adultos o terminar a través de algún programa de finalización de estudios.

encauzada”– marcan la experiencia escolar, se convierten en un destino inexorable y determinan las expectativas sobre su futuro.

El reemplazo de la categoría “alumno regular” por la de “alumno promovido / alumno no promovido” dispuesto por el Régimen Académico, implica desarmar un criterio clasificatorio. La pérdida de la regularidad podía funcionar como un modo de marcar la experiencia escolar de los alumnos a partir de la organización y administración del tiempo escolar a lo largo del año: “[Los alumnos ‘emergentes’] *Venían antes, pero los primeros veinte días o, a los dos meses, no venían más. En cambio ahora vienen hasta fin de año*”.

El espacio físico para la inclusión supone su preparación para asegurar la presencia. En los relatos de los directivos se advierte un complejo intercambio entre el espacio escolar y el contexto en el que circulan valoraciones y significados. Para ellos, si bien los padres consideran que la escuela del barrio atiende de manera personalizada a los alumnos, lo que la vuelve una opción valorada en relación a las escuelas del centro, aún se mantiene la creencia entre los vecinos que en las escuelas del centro se puede encontrar “algo mejor” que en la del barrio.

Estas representaciones incorporan una construcción del entorno que supone una forma de relación entre escuela y comunidad. En ellas, el entorno es parte de la institución, en sus diversas formas: integrante de la “familia eterna”, como parte del alrededor a civilizar, o para construir límites que garanticen seguridad al espacio escolar ante situaciones conflictivas (venta de droga, robos, ataques a alumnos).

Si la representación del contexto desplaza al conocimiento sobre el entorno construido en la interacción cotidiana con la comunidad, los directivos que entran en relación con los vecinos del barrio fundan sus vínculos en una “base de conocimiento” construida con independencia de contactos efectivos con el barrio y sus habitantes. Estas imágenes dan cuenta del principio integrador que opera o se pone a disposición de los jóvenes que acceden a la escuela.

Los sentidos que se ponen en juego en la educación de sectores a los cuales se les han vulnerado sus derechos se vinculan de manera contradictoria con otros que aluden a las capacidades de los alumnos, o a la excelencia educativa combinada con ideas de selección meritocrática. En estos enunciados, la escuela para los “*emergentes*” (según la definición de un directivo sobre algunos alumnos del barrio) entorpece la posibilidad de concretar una escuela para los hijos de obreros o para “los más capacitados”. Entonces, la “educación de excelencia” parece operar como imagen legitimadora que compite con la inclusión de los “*emergentes*”. Esta tensión revela el conflicto originado en algunos actores institucionales que adhieren a fines y sentidos tradicionales de la escuela, los cuales se encuentran desafiados por los nuevos sentidos propuestos por la obligatoriedad y las políticas de inclusión.

Una dimensión en que se significa el espacio escolar es cuando funciona como obstáculo para la inclusión. En muchos casos los directivos señalan que el espacio físico es insuficiente para alojar a la cantidad de alumnos que están presentes por la inclusión educativa. También se menciona como un problema asociado la conformación de escuelas secundarias de seis años. En estos testimonios el edificio escolar es el signifiante inmediato. Es difícil representar una institución como una misma escuela si funciona en más de un edificio.

Por otra parte, estas representaciones revelan, como su anverso, una concepción de la inclusión como presencia física en el espacio y el tiempo escolar. Cuando esta presencia no se garantiza (sea porque el espacio es insuficiente, el tiempo que concurren los alumnos está por debajo de lo esperado, u otros factores), la inclusión está amenazada.

Otro obstáculo está ligado a las imágenes construidas sobre la familia y el barrio por directivos y docentes. Tanto unos como otros, con la notoria excepción de los auxiliares dedicados a tareas de cocina, limpieza y mantenimiento, provienen de sectores sociales y trayectorias biográficas si no contrastantes, en gran medida disímiles de las de los habitantes de los barrios en las que están ubicadas las escuelas¹¹. Las representaciones generadas operan como una suerte de esquema descriptivo moral que intenta dar cuenta de la naturaleza y los comportamientos de las y los alumnos de los barrios populares y por lo tanto, de muchas de las explicaciones sobre quiénes deben estar incluidos y quiénes no.

Cuando se manifiesta la estigmatización los directivos deben desnaturalizar percepciones, clasificaciones y atribuciones del propio entorno hacia los alumnos y hacia la escuela. En este contexto la gestión se complejiza¹² y los directores suelen enfrentar actos clasificatorios y de valoración que se convierten en descripciones productivas de discriminación. En algunos casos, es la propia escuela la que sufre la discriminación, por este motivo el espacio escolar también es mencionado como una conquista.

La lógica de las familias y los vínculos

Esta lógica se refiere a las concepciones que transmiten los directores sobre la trama vincular que sostiene, acompaña y apoya a los alumnos. Típicamente, esta trama vincular se refiere a la familia. Así como hay una construcción del contexto, a partir de la selección de elementos del entorno de la

¹¹ Estas diferencias de sectores sociales entre docentes y alumnos fue analizada por Gabriel Kessler. Véase: Kessler, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. IIPE – UNESCO.

¹² Las investigaciones de Carina KAPLAN (1992, 1997, 2005 y 2008) han mostrado el problema de la naturalización de las desigualdades escolares justificadas a partir de la herencia biológica o social.

escuela, hay una construcción de la familia, como efecto de la visibilidad que adquieren los distintos vínculos que portan los alumnos.

La escuela moderna se construyó en diálogo con otras instituciones de la modernidad, como el trabajo (durante el siglo XX, con relación al trabajo asalariado) y la familia. Muchas investigaciones muestran los cambios en los modelos de familia y algunas afirman la “destitución” de la misma como institución y su reemplazo por una trama afectiva negociada en lugar de una estructura de roles fijos y estables.

La institución familiar y sus vínculos han ido transformándose en este último tiempo, y esto trae efectos subjetivos tanto para los sujetos que integran dicha institución como para aquellos que integran otras instituciones, como la escuela, que hoy se ve prácticamente obligada a resignificar el formato familiar patriarcal nuclear, por una nueva modalidad de relaciones, roles y funciones.

Por otra parte, los cambios culturales, la alteración de los patrones de relación entre generaciones, hacen que los adultos, particularmente los padres, enfrenten su función transmitiendo a sus hijos significaciones y sentidos en relación a un mundo que les resulta difícil de comprender. Del mismo modo, las condiciones sociales desfavorables tienen incidencia directa en la trama vincular familiar. Tanto el desempleo como el trabajo precario afectan las condiciones en que se establecen, alimentan y sostienen los lazos afectivos cotidianos.

Una situación recurrente que pone en evidencia las transformaciones de los modelos familiares y las expectativas de los directores son las “mudanzas”. Los motivos de estas mudanzas en su mayoría son conflictos familiares y trabajos que se llevan a cabo en otras localidades. Así los chicos quedan por cierto tiempo a cargo de alguno de sus padres u otros adultos.

Migran de la escuela por tiempo indefinido y regresan a ella cuando los adultos a su cargo lo disponen. Situación que la escuela reclama a los responsables de estos alumnos, pero de la que no obtienen respuestas que conformen, generando situaciones de interrupción de la escolaridad.

Los directores se encuentran con un formato familiar distinto del que todavía forma parte de sus expectativas. Esta contradicción lleva a que la función del directivo sea convocada desde este nuevo formato familiar y sus miembros, a ocupar el lugar de quien escucha y resuelve. Los directores se encuentran a diario con estas situaciones a las que responden desde su experiencia como padres.

Una forma matizada en que aparecen referencias a la transformación de los vínculos familiares de los alumnos son las situaciones en las que éstos se constituyen en responsables por sí mismos. Los directores expresan con tono de añoranza la ausencia de adultos que desempeñen una función tutelar sobre los alumnos frente a situaciones conflictivas y al acompañamiento en su escolarización.

Sin embargo, algunos dicen que es cada vez más frecuente encontrar alumnos que se responsabilizan por su propia situación, o bien que se encuentran sin ninguna figura que cumpla la función tutelar.

Tales son los casos de embarazo, maternidad y paternidad que llevan al límite la situación paradójica que se le plantea a la función tutelar tradicional. En estas situaciones donde los jóvenes pasan a ser padres y alumnos, la escuela se encuentra con dilemas y paradojas: las jóvenes embarazadas deben ausentarse en ocasiones por su maternidad, ya sea por el embarazo, el nacimiento o el cuidado. Los jóvenes, ahora padres, también faltan cuando necesitan trabajar para sostener la nueva situación. En algunos casos, se sostiene la imagen de que son los mismos jóvenes los que priorizan el cuidado de sus hijos descuidando su propia educación.

Los directores relatan estrategias para poder retener a estos jóvenes padres, intentando convocar a dichos alumnos para que prioricen la educación y la maternidad de la misma manera. También suelen llamar a sus padres para obtener el compromiso de éstos frente a una situación que pone al límite la escolaridad de sus hijos.

En la totalidad de las escuelas seleccionadas y visitadas, la estrategia más recurrente para posibilitar que estos jóvenes padres sigan escolarizados, es la realización de trabajos prácticos a domicilio, lo que requiere que la alumna embarazada o al cuidado de su hijo sin posibilidad de asistencia diaria, se mantenga en contacto con la escuela y presente dichos trabajos en el término que se le propone.

Algunas de las escuelas han tratado de resolver la problemática creando jardines maternales para que los jóvenes padres puedan dejar a sus hijos allí y en el mismo horario asistir a la escuela sin dificultades.

Se sostiene en los relatos que la presencia diaria a la escuela es una condición necesaria para lograr una escolarización con aprendizaje. Este requisito afecta particularmente a jóvenes que concurren de manera intermitente a la escuela o interrumpen su escolaridad, independientemente de los motivos.

En el tránsito de los jóvenes hacia una autonomía creciente, distintos sentidos que aún circulan entre los actores escolares reclaman la presencia de tutores (padres, madres, adultos responsables) que asuman tareas de control, decidan en lugar de los jóvenes cuando no se confía en su criterio, los acompañen afectivamente y se responsabilicen legalmente por ellos.

Pero, por otra parte, la maternidad y la paternidad desplazan la figura tutelar hacia los propios jóvenes, quienes ahora están en situación de asumir responsabilidades por otro. Lo paradójico de estos casos se presenta cuando las escuelas reclaman adultos responsables por alumnos que, a su vez, toman la tutela por sus hijos. En esta lógica resulta clave analizar qué grado de visibilidad y reconocimiento otorgan los directores a las relaciones vinculares que constituyen las nuevas familias. Además, este reconocimiento habilita o inhibe la atribución de roles y funciones a esos actores que forman parte de la trama afectiva o tutelar de los alumnos. Es posible pensar que una experiencia escolar inclusiva requiere que los actores escolares reconozcan la trama vincular real que sostiene a

los alumnos, evitando las valoraciones deficitarias por su contraposición con las expectativas de un modelo familiar tradicional.

La lógica del conocimiento escolar y su transmisión

Esta lógica organiza concepciones y valoraciones sobre distintos aspectos del conocimiento escolar. La referencia para su estructuración es el currículum¹³. Excede a los propósitos de esta investigación un estudio de los modos en que se tramitan las políticas curriculares a escala de las escuelas. Sin embargo, las entrevistas con los directores permiten analizar algunos de los sentidos construidos en torno de la distribución escolar de bienes culturales.

Puestos a disposición de los estudiantes para la construcción de su experiencia escolar, los sistemas de valoración de los conocimientos escolares se constituyen en criterios para decidir acerca de la administración del tiempo de trabajo escolar. Por otra parte, las políticas orientadas a fortalecer y otorgar centralidad a la dimensión pedagógica del trabajo escolar también aportan claves para la estructuración de esta lógica. Los Planes de Mejora Institucional parten de la recuperación de lo pedagógico como organizador de los procesos de inclusión.

En esta lógica también se ponen en juego concepciones respecto de cuáles son los factores que posibilitan a los alumnos enfrentar en mejores condiciones las dificultades que ofrecen las distintas materias. ¿Se trata de atributos naturales, talentos, dones? ¿Se trata de una proporción al esfuerzo, al tiempo de trabajo dedicado? ¿Se trata del resultado de condiciones sociales y culturales heredadas del entorno familiar? ¿Hay alguna mención a la enseñanza entre estos factores?

Valoraciones sobre las materias y la enseñanza

Si bien no se planteó como centro de las entrevistas, los directores expresaron en diversas ocasiones, valoraciones sobre las materias, construyendo jerarquizaciones y argumentos al respecto.

El período formativo de la biografía educativa es una fase que permite entender la práctica profesional de los directores. La mayoría de los entrevistados estudió carreras de grado en ciencias sociales y humanidades y algunos en las ciencias duras. Otros estudiaron en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y, en algunos casos, fueron maestros “reconvertidos”.

¹³ “El currículum explicita cómo una sociedad conceptualiza la educación, y la manera de estructurarlo nos dará una visión del contenido y la forma de la enseñanza. A su vez los contenidos curriculares son producto de una selección históricamente determinada; su transmisión se hace mediante unas disciplinas escolares, aún cuando la organización disciplinar ponga en discusión las estructuras que se diseñan, que se arman y ordenan en el proceso de elaboración curricular.” PAULOZZO, Marina (2006) “Diseños, formas y estructuras curriculares. Historia de una particular arquitectura”. En: *Anales de la Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación. N° 4.

La formación docente funciona como una primera base de criterios para valorar la importancia de las distintas materias, el desempeño y las propuestas de los profesores:

“Yo también trabajo como docente en Prácticas del Lenguaje y bueno él [hace referencia a un profesor que está a su lado en la entrevista] trajo para Lengua y Literatura un compañero de la Media en la que trabaja y yo me quedé maravillada, porque a veces es muy difícil que tengamos el mismo enganche dos profesores, sobre todo en un área tan social como es lengua, así que fue bien seleccionado” (Director de Escuela L).

Los directivos mencionan que tienen más tiempo para trabajar con los docentes, observar clases, hacer devoluciones y otras cuestiones pedagógicas relacionadas a la gestión. Estas actividades permiten disponer de otro criterio de valoración y anudar la apreciación de las actividades de enseñanza con concepciones sobre la naturaleza del conocimiento que se transmite. Un directivo relata cómo un docente cree que ha dado una clase “genial” en la cual, cuando interroga a los alumnos, ellos no responden, no escriben, miran para la pared, se pelean y están aburridos:

“En vez de buscar la forma a modo de taller con un termo y un mate que podamos trabajar en las horas de ciudadanía, vos llegás y están sentaditos de a dos con una persona que está dando ‘tribu urbana’ y habla de nazismo como algo que los pibes lo tienen visto e incorporado, o los ‘heavy’, qué se yo, y lo dejo pasar y después les pregunto: ‘¿por qué no los mandás a que agarren un diccionario de inglés, y que te digan ellos, que te cuenten, aunque sea dibujando?’” (Director de Escuela G).

Los esquemas de percepción y apreciación contruidos a partir de la formación permiten observar cuestiones sobre el quiebre en la transmisión de los conocimientos y los valores¹⁴. Los profesores, según algunos relatos, no logran generar instancias formativas que puedan “enganchar” a los jóvenes con temas que son de suma importancia para su vida social y política. Ante esta situación la imposibilidad de la transmisión recae en los propios alumnos:

“Cuando vos le hablás [a los profesores] de la pertenencia que tiene cada uno de estos grupos, lo que tiene que ver con la demanda política tenés idea de que estos pibes no tienen ni idea del nazismo. Entonces esa clase [de Construcción de Ciudadanía] se toma como que esos pibes no te hacen igual la devolución. Pero no te la hacen porque no entienden nada, o sea, no se pueden apropiarse de lo que vos le estás contando, no tienen el combo, por eso lo que se da, es esa cosa fragmentada de los docentes y la realidad del contexto de estos pibes” (Director de Escuela G).

Estas situaciones expresan quiebres en la transmisión generacional y social. Hay una concepción de que la distancia social (“el contexto de estos pibes”) es un obstáculo para los procesos de transmisión.

La mirada de los directivos se puede convertir en principios de selección de los docentes preparados para abordar el desafío de esta tarea¹⁵.

¹⁴ Véase: REGUILLO CRUZ, Rossana (2004) “Nombrar la identidad. Un instrumento cartográfico”. En: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

¹⁵ También se han encontrado expresiones relacionadas con este tema que hacen referencia a las nuevas generaciones de docentes. “En particular vino mucha gente joven que toma, deja por dos horas en otro lado y va probando, y no tiene una pertenencia con el lugar ni la historia de este colegio”. Expresiones de este tipo conforman una particular articulación entre conocimiento y temporalidad escolar que incluye la historia de la institución, la identidad construida en ese lapso temporal y la trayectoria de otros agentes.

Planes de Mejora Institucionales

En los casos estudiados, la implementación de los Planes de Mejora Institucional¹⁶ comenzó a fines de 2010. En las 14 escuelas seleccionadas, existen al menos 31 líneas de acción en relación a la inclusión. De ese total, 19 se orientan principalmente a mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos en las instancias de evaluación, a descender el total que desaprueban materias y a disminuir la repitencia, entre otras cosas. En general, se señala que realizan clases de apoyo y tutorías. De estas 19 propuestas, 14 se enmarcan en los Planes de Mejora Institucionales¹⁷. Las entrevistas realizadas permiten relevar algunas impresiones de los directores sobre las orientaciones y posibilidades de los Planes de Mejora en relación con el objetivo de recuperar la centralidad de lo pedagógico. Una de las referencias, es la posibilidad de desarrollar actividades recreativas que atraigan a los alumnos, que profundicen su “enganche” con la escuela. Se han mencionado talleres deportivos, escuelas de fútbol, talleres de expresión artística, escuelas de danza, talleres de dibujo:

“Ahora estamos con el plan mejoras, tratando con los tutores. Armamos -para conseguir que vengan a las clases de tutorías- armamos una escuela de fútbol y escuela de danza para las chicas. Entonces estamos con eso, a ver si los atraemos. Pero también es todo a pesar de que les encanta bailar también tenés el grupito que no les gusta. (...) Siempre tenés que estar cambiando y fijándote cómo los atraés.”

Estas referencias marcan la prioridad de afianzar el lazo de los estudiantes con la escuela, a través de procesos de transmisión que exceden, desplazan o traducen las prescripciones curriculares. Además, expresan indirectamente ciertas valoraciones sobre los dominios de conocimiento. Así, si bien forman parte del currículum, la educación física reducida a talleres deportivos o la educación artística confinada en talleres de dibujo tendrían mayor capacidad para producir atracción que la matemática, las prácticas del lenguaje, las ciencias naturales o las ciencias sociales.

Una referencia reiterada es que las acciones del Plan de Mejora contribuyen a que los alumnos aprueben materias. En algunos casos, la posición de los directores es que las tutorías deberían convertirse en parte estable de la actividad escolar, más allá de estos planes.

“Lo que tendría que haber es, no un Plan de Mejoras, o sea, poneme dos profes fijos tutores para la mañana y la tarde, porque si este pibe con dificultades que no vino la semana pasada, viene... ¿Entendés? Que toque las cuatros áreas más importantes, no que sea un profe de naturales. Que lo pueda ayudar. Para mí tendría que funcionar así, pero que sea fijo.”

Esta referencia permite ver otra valoración de las materias. “Las cuatro áreas más importantes” deben ser las garantías mínimas e indispensables del trabajo escolar. Si la educación física o la educación artística pueden mejorar el “enganche”, cuando el vínculo con la escolarización se

¹⁶ Véase: Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Documento N° 1: Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria.

¹⁷ De acuerdo con la propuesta de trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria¹⁷, los Planes de Mejora Institucionales se orientan a generar acciones para mejorar las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la Escuela Secundaria. El eje de éstos reside en experiencias pedagógicas e institucionales que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, disminuyan la repitencia y el abandono y favorezcan la permanencia con aprendizaje.

encuentra en riesgo, hay que garantizar que el alumno trabaje sobre matemática, prácticas del lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Las actividades incluidas en los Planes de Mejora también cumplen un papel pedagógico que consiste en el reconocimiento de procesos de transmisión de conocimientos que no necesariamente están contenidos en el currículum pero que son considerados valiosos por la comunidad local.

Algunos directores dicen que los alumnos tienen problemas en su expresión oral y escrita, en materias tales como biología, matemática y fisicoquímica, pero también en los razonamientos abstractos en general. En muchos casos las expresiones muestran una naturalización de problemas atribuidos a los alumnos, de manera más o menos indiferenciada, como si se tratase de una característica generacional. En otros casos, el principio de clasificación de los estudiantes reside en su trayectoria escolar previa: *“Por eso te digo, antes los chicos venían, los que querían estudiar en la escuela secundaria venían, ahora vienen todos pero todavía no lo tienen incorporado de que es necesario para el futuro de ellos.”*

La incorporación a la escuela secundaria de jóvenes que en el pasado no accedían a este nivel educativo es interpretada como un desafío para la enseñanza. *“Entonces a ellos les costó mucho. Es más, cuando vos les dictabas te decían: ‘Espere profe, espere, porque me duele la mano’. No estaban acostumbrados a escribir. Tropezamos con esos problemas, hasta que los llevamos, y ahora los tenemos sentados acá, ese es un logro muy grande.”*¹⁸

Más allá de las variables personales y la voluntad de alumnos y profesores existen acciones institucionales que contribuyen con la transmisión en el marco del currículum y que son valorados, como iniciativas que muestran su eficacia.

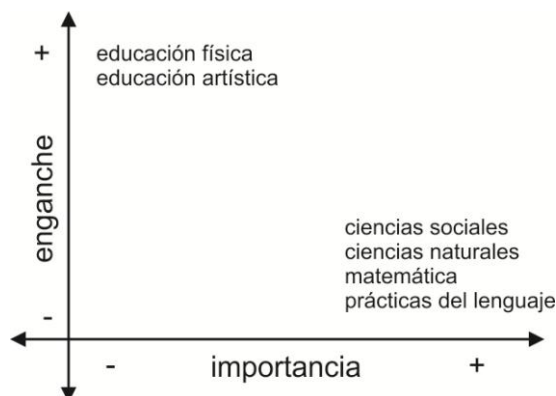
En las entrevistas, los directores exponen una valoración de las distintas materias que las ordenan según dos coordenadas: más o menos importante, con mayor o menor capacidad para “enganchar” a los alumnos. Como hipótesis de trabajo, se podría graficar este ordenamiento del siguiente modo:

¹⁸ Referencias como ésta recuerdan la valoración de la voluntad de los profesores que expone Michel Pennac:

“Los profesores que me salvaron – y que hicieron de mí un profesor – no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.” PENNAC, Michel (2008) *Mal de escuela*. Montevideo: Mondadori (página 36).

La exaltación del voluntarismo que realiza Pennac está matizada en los testimonios de los directores, pero en el fondo, piensan que lo que hace posible la inclusión de estos “adolescentes en peligro” es la insistencia de los docentes y directores.

Gráfico 1: Matriz de valoración de los conocimientos escolares desde la perspectiva de los directores



Este gráfico no incluye todas las materias ni las presenta de acuerdo con su división en los distintos años de la escuela secundaria. Corresponde a una representación genérica de las materias del ciclo básico de la educación secundaria, sin incluir “inglés”, cuya mención en las entrevistas corresponde a un tercer eje que sería necesario considerar, relacionado con la mayor o menor dificultad, ni “construcción de ciudadanía”¹⁹. La importancia de esta matriz reside en que es puesta a disposición de otros actores. Así, los profesores de las distintas materias se sentirán más o menos respaldados para tomar decisiones de enseñanza, o los estudiantes evaluarán en qué materias invertir su tiempo de trabajo escolar.

En el caso de las materias que producen más “enganche”, los directores conciben que el plus que atrae a los alumnos se produce si se pueden sortear las rigideces de la gramática escolar. Para ello son útiles algunas acciones que se desarrollan en el marco de los Planes de Mejora. En cuanto a las materias que resultan más importantes, la alternativa radica en el énfasis, en la disponibilidad de tiempo adicional (típicamente clases de apoyo para las instancias de evaluación). En este caso, además, hay una referencia fuerte a la voluntad de profesores y de alumnos para superar las dificultades.

En la mirada de los directores, la perspectiva del trabajo como objeto de conocimiento incorporado en la experiencia escolar tensiona con otro punto de vista que considera su valor instrumental: como “enganche” o como forma de sobrevivencia.

Las referencias a emprendimientos productivos y trayectos profesionales expresan que también estas experiencias operan “enganchando” a los jóvenes con la escolaridad: *“ellos hacían pizzas, comidas y de alguna manera muchos siguieron estudiando, al lograr una identidad, identificarse con la escuela*

¹⁹ En un estudio realizado en 2009 acerca de las condiciones de implementación de la materia “construcción de ciudadanía”, cerca del 10% de los 5.824 docentes encuestados no pudo indicar el turno en que se dicta la materia o indicó información que no corresponde a un turno específico. Por otra parte, el 70% considera que la materia contribuye con la dinámica institucional y el 92,4% dice que la materia aporta al logro de los objetivos de la escuela secundaria. Este estudio revela una tensión entre el reconocimiento de la importancia de la materia por parte de los docentes y las condiciones materiales de implementación. Véase: Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2009) *Encuesta a docentes de construcción de ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación.

y volver nuevamente a estudiar”. Otros discursos de los directores expresan que los trayectos profesionales son apropiados por los jóvenes como oferta cultural atractiva en comunidades con escasas opciones.

Pero también, un director relata una experiencia que combina el “enganche” para los alumnos con la circulación de conocimiento: *“después hubo un proyecto de elaborar pizzas. Aprendimos muchísimo para trabajar bien, para ir a trabajar a pizzería y los pibes estaban fenómeno”*. En este proyecto se aplicaron conocimientos de biología y de economía a la producción y comercialización de alimentos. También esta experiencia movilizó un cambio de percepción de los alumnos respecto al mundo del trabajo, *“les abrió la cabeza”* dice el director; vivieron la posibilidad de sostener un proyecto: *“están muy preparados para ser peones. Han venido a buscar chicos para sembrar plantines. ‘Yo decía no, para ese trabajo, no’. Para elaborar dulces, para ser otra cosa que puedan utilizar un poco de materia gris, no un trabajo para ser prácticamente un esclavo.”*

De manera diferente de aquella lógica que incorpora la experiencia pedagógica práctica o manual como oferta “adecuada” frente a las dificultades de los alumnos de incorporar el conocimiento abstracto, se presenta en este relato la experiencia práctica vinculada a contenidos teóricos y por otra parte movilizadora de reflexiones respecto del mundo del trabajo. En este caso, se construye el sentido del trabajo como objeto de conocimiento u objeto cultural.

En este registro se han hecho referencias a las pasantías como una instancia que permite ganar un pequeño ingreso o una oportunidad laboral futura, ambas cuestiones expresadas con un sentido de sobrevivencia *“después no pudimos recuperar esa empresa para las pasantías, para estos chicos viene bien tener dinero. Llevando el dinero dentro del marco de la escuela, les servía.”*. Esta vinculación entre educación y trabajo, ya desde la perspectiva de la articulación entre ámbito escolar y empresa más que de la lógica del conocimiento, representa a la escuela como espacio de selección de personal al que pueden acudir las entidades productivas.

La lógica de la ciudadanía escolar

Los directores se refieren a distintas prácticas de participación y expresión de los intereses y necesidades de los alumnos. Las políticas de fortalecimiento de las prácticas democráticas en las escuelas secundarias promueven la formulación participativa de Acuerdos Institucionales de Convivencia²⁰ y la conformación de Centros de Estudiantes²¹.

²⁰ Véase: Resolución N° 1709/09 – 1. Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia.

²¹ Véase: Resolución N° 4900/05. Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes.

Estas experiencias paradigmáticas de participación funcionan como lógicas de referencia para los modos en que los alumnos construyen su ciudadanía en la escuela. La inclusión educativa implica el reconocimiento de los alumnos como sujetos plenos de derecho y la conquista de este reconocimiento.

Esta lógica incluye los significantes²² que los directores le han otorgado a las diferentes situaciones que alteran el orden escolar, es decir al conflicto. Cómo son representados, aludidos, qué imágenes evocan al referirse a los mismos. Por esta vía se expresa, también, una cierta representación de ese orden escolar.

En muchos relatos de los directores se confunden y asocian actos de indisciplina con otros caracterizados como violentos. Se trata de nominaciones que se pueden interpretar de manera relacional. Por ejemplo, la disciplina o su reverso, la indisciplina, refieren en su definición a criterios, normas o convenciones previamente establecidas, variables, y, por tanto, contingentes y arbitrarias. Dichos conceptos remiten siempre al contexto en el que se forman los juicios entre lo aceptable y lo no aceptable socialmente. Se entiende por disciplina al conjunto de acciones realizadas bajo la reglamentación formal e informal (u orden en este último caso) de las instituciones visitadas. Podría decirse que es una conducta personal en donde los agentes escolares se adaptan a las normas sociales, jurídicas y otras; o que la indisciplina consiste en no acatar o actuar correctamente en el marco de disposiciones y normas establecidas en las escuelas.

El proceso de codificación de los comportamientos (patente en los reglamentos de disciplina escolar tradicionales) se encuentra debilitado. El deber que construía un orden en el esquema tradicional implicaba la subordinación de todos los agentes a reglas de comportamiento exteriores, al paso que en la actualidad se orienta cada vez más por elecciones individuales, a partir de un espectro considerablemente más amplio de posibilidades.

CONCLUSIONES

El análisis presentado se centra en las lógicas que organizan el mundo escolar de acuerdo con los testimonios de los directores. En muchos casos, la exploración de las lógicas se vio atravesada por la dureza de las condiciones sociales límite, por el relato de situaciones de privación, por conflictos

²² Los significantes son aquellas nominaciones, que permiten condensar visiones e interpretaciones diversas, que pueden ser antagónicas o contradictorias entre sí y que intentan describir, dar unidad de sentido, hilvanar interpretativamente determinados hechos, prácticas, sucesos que se piensan como objeto. La clave de la influencia que ejercen las palabras en la formación de identidades o de objetos se puede encontrar en las imágenes, referencias o descripciones que evocan esas palabras. *“El poder de las palabras está unido a las imágenes que evocan, y es totalmente independiente de su significado real. Las palabras cuyo sentido está menos definido son en algunos casos las que ejercen mayor influencia.”* LACLAU, Ernesto (2005) *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica. (Página 38).

importantes. Se ha intentado recuperar, por debajo del señalamiento de esas situaciones límite, las formas en que se estructura el mundo escolar, para poder pensar cómo estas lógicas contribuyen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa.

Para analizar las experiencias escolares no es necesario adscribir a la idea de que las lógicas a escala del sistema dejaron de existir o perdieron su eficacia histórica. El estudio de las experiencias escolares es compatible con el reconocimiento de reorganizaciones estructurales del sistema educativo. Por eso, un análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva de la experiencia escolar es complementario al estudio de la misma desde la perspectiva de las trayectorias escolares.

En este estudio la experiencia escolar es definida como una articulación de lógicas. Estas lógicas no se refieren tanto a prácticas o acciones regulares de los sujetos sino a la estructura de los sentidos que significan lo vivido y organizan potencialmente las acciones de los directivos. Esta estructura de sentidos es presentada como tensiones entre distintos significados que se ven obligados a elegir o articular para poder actuar en los diferentes contextos representados.

La mirada de los directivos no sólo describe y expone tensiones, también explicita diferentes concepciones sobre la gestión cotidiana de una escuela. Esta mirada expone el marco en el que deben negociar sentidos con otros actores y con un conjunto de condiciones materiales y simbólicas. Estos antagonismos entre distintos significados no se encuentran en equilibrio. En ocasiones, uno de los polos de ese “campo de fuerzas” tiene mayor presencia y estructura los sistemas valorativos.

Al constituir un conjunto finito de lógicas, la mirada de los directivos se pone a disposición de otros actores, lo que provoca diferentes experiencias en relación con una misma situación, como sentidos que clasifican, ordenan y jerarquizan lo vivido. Los otros sujetos pueden, a su vez, apropiarse de maneras distintas de esas mismas lógicas, produciendo resignificaciones, rejerarquizaciones, desplazamientos de sentido que las enmarcan en nuevas experiencias.

Se han señalado cuatro lógicas. La lógica de la presencia organiza sistemas de significación y valoración del tiempo y de relación entre las distintas espacialidades. Estas relaciones son representaciones que revelan la importancia de la presencia en la escuela que incluye el contexto y las imágenes que ese contexto produce. Estas representaciones recíprocas, a su vez, se tensionan por el lugar que ocupan tanto el espacio escolar como el espacio contextual en el espacio social, y por los grupos sociales que acceden a la escuela. Las imágenes sobre el contexto que sostienen los directores, y las que suponen que producen los vecinos sobre la escuela funcionan también como un relato sobre los desafíos que enfrenta la escuela y como una explicación sobre quiénes están presentes y quiénes deciden no concurrir a esa escuela en particular.

Esta “situación” compuesta por requisitos de tiempo (cantidad de horas y días de asistencia) y espacio (estar y permanecer “dentro” de la escuela y del aula) provoca una imagen dividida con

mucha potencia entre los directivos. Están quienes tienen claro que la presencia en la institución constituye el “grado cero de la inclusión” y quienes en cambio no están tan preocupados por la presencia física sino más bien porque la escolarización produzca algún sentido, explorando distintas posibilidades para la escolarización. Esta tensión organiza la mirada y recorre las demás lógicas de manera transversal.

Por su parte, la lógica de la transmisión del conocimiento escolar se expresa como un sistema de valoraciones sobre las materias según dos criterios: la capacidad de las materias para “enganchar” a los alumnos y la importancia que se le asigna a cada asignatura. Este sistema de valoraciones es puesto a disposición de los profesores y los alumnos. Se puede suponer que este esquema funciona como una de las informaciones que los alumnos toman en cuenta para administrar el tiempo de labor escolar junto con otras, como las demandas de sus pares o los intereses por experiencias no escolares. Simultáneamente, en esta lógica se expone la estimación otorgada al trabajo como expectativa de inserción futura y como otro mecanismo de “enganche” con la escuela.

Con respecto a la lógica de las familias, persiste una imagen de la estructura clásica de las familias como institución con funciones y roles fijos y estables. Frente a esta imagen, los vínculos reales de los alumnos se vuelven invisibles y alimentan figuras paradójicas como la de los “chicos solos” o la de los “jóvenes responsables por sí mismos”. Las expectativas de un modelo familiar tradicional que funcione como sostén de la escolaridad opera señalando lo deficitario de las situaciones reales de los jóvenes y en consecuencia, se representa un fuerte límite para su inclusión considerado a partir de los obstáculos que se presentan a la acción escolar. En el déficit que se atribuye a esa trama vincular real, se descarga la responsabilidad por la correcta articulación de otras lógicas, fundamentalmente la de la transmisión de los conocimientos escolares.

En la última lógica presentada, la de la ciudadanía escolar, se observa una tensión fundamental entre cuatro términos: los “significantes” que los directivos otorgan a las diferentes situaciones que alteran el orden escolar (¿se trata de conflictos, violencia, desorden?), la resolución rápida de los conflictos, la participación estudiantil y el diálogo sin mediaciones entre alumnos y directores. Esta problemática se resuelve frecuentemente a favor de la resolución de los conflictos, orientando toda la lógica de la ciudadanía escolar.

En esta lógica, la mirada sobre la inclusión está puesta en las diferentes formas en que se expresan los intereses e intenciones de los actores. Para los directivos, los alumnos son escuchados aunque los Acuerdos Institucionales de Convivencia y los Consejos Institucionales de Convivencia aparecen como instancias formales. No se los reconoce como herramientas para la construcción de una ciudadanía escolar, como mecanismos de participación y de expresión de intereses de los distintos actores de la escuela. Si bien los directivos no asocian estas concepciones sobre los mejores modos

de atender a los intereses de los distintos actores escolares con la problemática de la inclusión, su posicionamiento tiene consecuencias muy importantes para ella. El tipo de intervención que realice el directivo con respecto a la participación de los estudiantes impacta en la inclusión educativa. La complejidad de esta lógica queda reducida a la tensión entre la construcción de autonomía en la participación (lo que supone una conquista para los procesos de afiliación social más allá de la escuela) y otra concepción que privilegia la resolución de conflictos y el diálogo directo con los estudiantes (lo que supone un acento en una escuela contenedora).

Las expresiones de los directores en las entrevistas conducen a identificar estas lógicas como las que organizan los sentidos producidos sobre el mundo escolar. A su vez, estos sentidos conducen al lugar y los límites que tiene la inclusión educativa para los directores.



Gráfico 2: Sentidos de la inclusión educativa en la experiencia escolar de los directores

En este gráfico se presenta un esquema posible de los sentidos sobre la inclusión educativa contenidos en las expresiones de los directores sobre su experiencia escolar. En primer lugar, este esquema supone que los sentidos no son definiciones conceptuales, es decir que si se les solicitara a los directores entrevistados que definan qué entienden por inclusión educativa, probablemente se obtendrían respuestas diferentes de los sentidos expuestos en el marco de su experiencia.

En segundo lugar, estos sentidos tienen el carácter de conjeturas construidas sobre la base de la esperable consistencia lógica entre aquello que los directores dijeron en las entrevistas y el modo en que se comportan y toman decisiones sobre el ordenamiento del mundo escolar. Esta consistencia, sin embargo, no está asegurada. Es posible que existan diferencias significativas entre aquello que surge de los testimonios y el análisis de las entrevistas, y los principios que orientan las acciones y decisiones de los entrevistados. Esto quiere decir que los sentidos analizados no son tampoco principios de acción.

De todos modos, si lo que expresan los directores en las entrevistas también circula como indicaciones, decisiones, enunciados, mensajes dentro de la comunidad escolar, estos sentidos sobre la inclusión se transmitirán a los otros actores. Éstos, a su vez, podrán apropiarse, confrontar o resignificar esos mensajes, pero no podrán evitar que formen parte de su propia experiencia escolar. En el gráfico 2 se enuncian cuatro sentidos posibles para la inclusión educativa. El más básico es el que entiende la inclusión educativa como la presencia física en la escuela, por un tiempo continuo y prolongado. Está relacionado con lo que se ha denominado la “lógica de la presencia” y se puede observar en las expresiones de todos los entrevistados.

Un rasgo fuerte de este sentido de la inclusión educativa es que funciona como condición necesaria de cualquier otra idea de inclusión. Es inconcebible para los directores entrevistados, que pueda existir inclusión educativa si los estudiantes no asisten regularmente a la escuela. Aún cuando se enganchen con las materias, participen en el centro de estudiantes o desarrollen relaciones afectivas con el resto de los actores escolares, si no están presentes de manera continuada, la inclusión no es posible.

Los otros tres sentidos de la inclusión que se mencionan pueden funcionar como condicionantes mutuos. Es decir, en la experiencia de algunos directores, para que se produzca un enganche con la transmisión de conocimientos es necesario que los estudiantes se vinculen afectivamente con la escuela, se sientan escuchados, contenidos y cuidados.

La noción menos frecuente en las expresiones de los directores es la inclusión educativa entendida como participación. Casi no existe asociación entre el hecho de que los estudiantes puedan sostener prácticas y formas de organización para representar sus intereses, sus posiciones ideológicas y políticas, y el hecho de que se los incluya. Así como la presencia es una condición necesaria, la participación es vista como un factor independiente de la inclusión educativa.

Ahora bien, el imperativo de la inclusión comienza lentamente a modificar algunas miradas de los directores. A modo de tipo ideal weberiano se pueden representar tres modelos de gestión directiva:

- La gestión que conforma “equipos especiales” e información estadística y cualitativa para efectuar seguimientos cotidianos y sistemáticos de las y los alumnos de sus escuelas ya que considera, por diferentes motivos, a esta pesquisa como muy valiosa para la reproducción de la institución.
- La gestión que encauza planes, programas y proyectos hacia problemas relacionados con las trayectorias escolares con el fin de mantener o incrementar año tras año la matrícula.
- La gestión que hasta el momento no visualiza a las trayectorias escolares como parte de un problema institucional sino como una responsabilidad de la familia y de los propios alumnos.

Los dos primeros tipos de gestión se pueden considerar como complementarios en tanto los directivos refieren indistintamente a ambas cuestiones ya que representan una gestión que se “ocupa” de este tema y que de a poco ha incorporado y traducido en acciones de política institucional la normativa vigente. Por su parte la tercera, no significa que en algunas escuelas no se haga nada por favorecer las trayectorias de los alumnos, sin embargo, en los relatos de los directores se deja entrever que son las condiciones estructurales de las familias, que pueden ser socioeconómicas o culturales, las responsables de las trayectorias escolares no encauzadas de los alumnos. Esta mirada se agudiza aún más al momento de lidiar en un contexto institucional que genera expectativas en ese sentido.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

DINIECE (2009) *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2011) *El Régimen Académico para la Educación Secundaria*. Documento para la Primera Jornada Institucional 2011.

DIRECCIÓN DE PROSPECTIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2009) *Encuesta a docentes de construcción de ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación.

DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

KAPLAN, Carina (dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. UNESCO.

LLINÁS, Paola (2011) “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En: TIRAMONTI, Guillermina (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

MILSTEIN, Diana (2010) *La nación en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Documento N° 1: Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria.

PENNAC, Michel (2008) *Mal de escuela*. Montevideo: Mondadori

REGUILLO CRUZ, Rossana (2004) “Nombrar la identidad. Un instrumento cartográfico”. En: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Resolución N° 587/11. Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Resolución N° 1709/09 – 1. Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Resolución N° 4900/05. Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes.

SENDON, María Alejandra. “Trayectorias escolares: una aproximación metodológica”. Documento on line. Accesible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares#_ftnref3

TERIGI, Flavia (2007) “*Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Buenos Aires: Fundación Santillana.

TEVIK, Jon (2006) *Porteño Logics. El Significado del Gusto y la Moralidad en la Clase Media Profesional Porteña*, Buenos Aires: Antropofagia

VELEDA, Cecilia (2009) *La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática*. Documento de trabajo N° 32. Universidad de San Andrés.